

***Sobre la interculturalidad y su manifestación en el  
Paisaje lingüístico como método de enseñanza***

**Nombre:** Elisa López Madrid

**Línea de investigación:** Lengua española aplicada a la traducción. Español como  
lengua extranjera (32599)

**Tutora:** Carmen Marimón Llorca

**Fecha:** 07/06/2017

**Trabajo de  
Fin de Grado de  
Traducción e Interpretación**



## *Sobre la interculturalidad y su manifestación en el Paisaje lingüístico como método de enseñanza*

Elisa López Madrid  
elm48@alu.ua.es

### **RESUMEN**

En este trabajo hacemos una revisión del concepto de “interculturalidad”, tanto en términos generales, como en su puesta en práctica. Con el objetivo de ofrecer un fácil manejo de la información, ésta aparece dividida en dos bloques. En el primero de ellos se desarrolla el marco teórico de la interculturalidad, donde llevamos a cabo un estudio de sus orígenes y definición, junto con las guías oficiales que promueven su puesta en práctica. Además, en este apartado también presentamos tres recursos disponibles para educar desde la interculturalidad, con especial atención al “Paisaje lingüístico”. Esto se debe a que en el segundo bloque, dedicado al análisis de un caso práctico, se observará cómo se manifiesta la cultura en el Paisaje lingüístico de Alicante y qué podemos aprender mediante su estudio. Finalmente, se recogen las conclusiones obtenidas, así como un anexo y una compilación bibliográfica de los recursos utilizados.

### **ABSTRACT**

“On Interculturalism and its Evidence in the Linguistic Landscape as a Teaching Method”

This paper is aimed to show a review of the concept known as ‘interculturality’, both in general terms and in its practical use. In order to present an easy handling of the information, it appears divided into two main blocks. The first one entails a theoretical development of interculturality by dealing with its origins, meaning, and the official programs that promote its implementation. Furthermore, this section also presents three resources available for an intercultural pedagogy, with special interest on the ‘Linguistic landscape.’ This is mainly because, in the second block - dedicated to the analysis of a practical case, the physical representation of culture through the Linguistic landscape of Alicante and what we can learn thanks to its study will be analysed. Finally, one can find the conclusions obtained, as well as an annex and a bibliographical compilation of the resources needed.

**Palabras clave:** Interculturalidad. Paisaje lingüístico. Educación. Lenguas. Español como lengua extranjera.

**Keywords:** Interculturalism. Linguistic Landscape. Pedagogy. Languages. Spanish as a Foreign Language.

## ÍNDICE

Introducción.....	1
Marco teórico.....	2
1. Orígenes del término “interculturalidad”: sobre la cultura y sus formas.....	2
2. El concepto de interculturalidad.....	3
2.1. Los primeros pasos: el enfoque comunicativo.....	4
2.2. La competencia intercultural.....	6
2.2.1. Revisión del Marco Común Europeo de Referencia.....	6
2.2.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes: la interculturalidad a examen.....	8
3. El docente como guía en la adquisición de contenido intercultural.....	16
3.1. La formación del profesorado.....	17
4. Actividades para la puesta en práctica de la interculturalidad.....	18
4.1. Inmersión lingüística.....	18
4.2. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica.....	20
4.3. Paisaje lingüístico.....	21
4.3.1. Aplicaciones prácticas del estudio del PL.....	22
Metodología.....	23
Análisis y resultado.....	25
1. Señalización vial y toponímica, signos informativos institucionales.....	27
2. Signos publicitarios.....	28
3. Pintadas, grafitis, incisiones no publicitarias.....	35
Conclusiones.....	37
Referencias bibliográficas.....	38
Anexo.....	41

## Introducción

Siempre he tenido un gran interés por el estudio de la lengua. Ya desde pequeña, me movía la curiosidad por saber de qué forma había que organizar los elementos dentro de la oración, en qué categorías se podían agrupar las palabras, y de qué mecanismos disponemos para modificarlas: era un juego para mí. No obstante, con el tiempo descubrí que dominar una lengua no sólo se reduce al aspecto gramatical, sino que en el juego de la comunicación intervenían más elementos. Así nació mi interés por la pragmática, motivo por el que decidí investigar sobre un concepto que desconocía hasta la fecha: la interculturalidad.

Para la realización de este estudio, se parte de la hipótesis de que es muy positivo enfocar el aprendizaje hacia una perspectiva intercultural. Apoya esta idea que el alumno de una lengua extranjera que ha trabajado dicha competencia no sólo dominaría la lengua a nivel semántico y gramatical, sino que además sería capaz de reconocer distintos contextos comunicativos y sabría cómo comportarse dependiendo de la situación. Por lo tanto, estaríamos ante el hablante de español ideal, alguien capaz de poner en práctica sus destrezas sobre el papel y en un contexto real.

Sin embargo, en este trabajo también se puede ver cómo la competencia intercultural se tiene en consideración desde hace escasos años, sobre todo gracias al desarrollo de proyectos educativos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, ideado por el Consejo de Europa en 2002, o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, diseñado cuatro años más tarde por la institución que le da nombre. Por lo tanto, debido a su reciente inclusión en los planes oficiales, no es de extrañar que no se hayan desarrollado tantas teorías sobre esta competencia como sobre las demás, dejándonos un gran camino por recorrer.

Esto mismo ocurre con las técnicas disponibles para su desarrollo, entre las que se encuentra el Paisaje lingüístico, cuyo estudio facilitaría no sólo material susceptible de ser analizado, sino también la oportunidad de ser partícipe en una experiencia intercultural.

Ante esta situación, se pretenden cumplir los siguientes objetivos:

- Revisar el concepto de “interculturalidad”, resaltando la importancia que tiene incluirlo en los planes de estudio de una lengua extranjera.
- Defender la estrecha relación que existe entre la cultura y la lengua como su vehículo de expresión.
- Analizar nuevos métodos que promueven un aprendizaje desde la interculturalidad, como es el caso del “Paisaje lingüístico”.

## Marco teórico

### *1. Orígenes del término “interculturalidad”: sobre la cultura y sus formas*

El concepto de interculturalidad está cada vez más presente en los planes de estudio, en los medios de comunicación, en nuestro día a día en general. Sin embargo, ¿sabemos verdaderamente en qué consiste?

Con el propósito de lograr su perfecta comprensión, primero tendríamos que restringirlo al ámbito de su significación y preguntarnos qué entendemos por “cultura”. No obstante, dar con una única definición del concepto de cultura es una tarea complicada, tal y como vemos en García (2004: 1-2), ya que éste abarca un amplio número de ideas que se definen por diversos parámetros. Así pues, dependiendo de en qué queramos centrar nuestro análisis, elaboraremos una definición u otra. Asimismo, la autora también señala que, a pesar de la variedad de definiciones, en muchas de ellas la idea que sobresale es que por cultura se entiende “lo aceptable para la comunidad, las ideas comunes, el comportamiento aprendido según los parámetros de la sociedad específica” (cf. García García 2004: 2). Esto explicaría por qué ciertas actitudes que son aceptadas en una sociedad puede que no lo sean en otra, justificando así que los comportamientos culturales se pueden aprender y que, además, son comunes a un colectivo.

El problema se presenta cuando los colectivos que conforman un tipo de sociedad con unos comportamientos culturales específicos se mueven en el espacio e interactúan entre sí. De hecho, si miramos atrás en el tiempo, podemos comprobar que el entramado sociocultural ya no es el mismo, pues ahora las fronteras entre los países son más laxas, fomentándose el encuentro entre personas de diferentes culturas. Todo este cambio se ve favorecido por un fenómeno conocido como “globalización”.

Dicha globalización se resume en la definición aportada por James H. Mittelman (apud. Morales 2000: 1-2), quien la entiende como “una fusión de procesos transnacionales y estructuras domésticas que permiten que la economía, la política, la cultura y la ideología de un país penetre en otro”. En este trabajo, no interesa tanto el análisis de la perspectiva económica o política como el de la ideológica o cultural y, sin embargo, también es importante considerar los fenómenos económicos y políticos, pues son los que en gran medida promueven los movimientos migratorios causantes del choque cultural.

Así pues, una vez producido el encuentro entre individuos de diferente cultura, la población receptora puede adoptar distintas actitudes hacia el inmigrante. De entre las conductas que se podrían dar, Teresa Losada (apud. García García 2004: 3) recoge las siguientes:

- 1.- Asimilación o absorción

Se trata de la “despersonalización” del individuo

- 2.- Ghetización

Es una conducta de autodefensa que alimenta la hostilidad mutua. En consecuencia, se genera lo que en Bernabé (2012: 69-70) se denomina como “multiculturalidad”, que no es otra cosa sino la coexistencia de diferentes culturas en un territorio, pero sin contacto entre ellas. Por lo tanto, no estaríamos ante una auténtica convivencia.

- 3.- Pluralismo cultural o yuxtaposición

Consiste en la aceptación y el reconocimiento de la figura del otro en nuestro entorno, siendo ésta una actitud propia de los países democráticos. No obstante, en las sociedades pluriculturales no se suelen propiciar situaciones de intercambio cultural.

- 4.- Integración

Es el último tipo de relación que se puede dar entre la comunidad receptora y el inmigrante, y consiste en un intercambio de valores, normas y pautas de comportamiento que aboga por la participación y la igualdad. Así pues, este modelo es la base de la sociedad intercultural a la que pretendemos llegar, por lo que será tomado como ideal a alcanzar.

Sin embargo, Fred L. Casmir (apud. Trujillo Sáez 2005: 33-35) añade un quinto resultado como consecuencia del choque cultural, al cual denomina “Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura”. Como su nombre indica, esta respuesta consiste en la construcción de una “tercera cultura”, que no es otra cosa sino una “subcultura” nueva que se genera entre aquellos individuos que ajustan sus pautas de comportamiento para construir una experiencia común.

## 2. *El concepto de interculturalidad*

En el apartado anterior se mencionó que, de entre las distintas actitudes que se podían adoptar hacia el colectivo inmigrante, el modelo de basado en la integración es el que guarda una mayor relación con el planteamiento intercultural. Gracias a esta información, se dibuja una primera idea del concepto de interculturalidad, que podemos completar consultando el *Diccionario de términos clave de ELE*, donde la definen como: “Un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del

reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” (cf. Martín Peris *et al.*, 2008).

Una vez definido este concepto, cabría preguntarse de qué mecanismos nos valemos para manifestar nuestra identidad. Aunque contamos con infinidad de ellos, no cabe duda de que la lengua es de los más interesantes para este trabajo, pues uno de los objetivos que pretendemos conseguir es defender la estrecha relación entre ambas. Apoya esta idea el estudio de Gago (2010: 223), al considerarse que “la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa”. Este planteamiento también se observa en Martín (2005: 90), quien defiende que el uso de la lengua nunca está exento de valores y que, debido a ello “siempre que nos manifestamos lo hacemos desde eso”.

Sin embargo, aunque no son pocos los estudios que demuestran esta estrecha conexión entre la dimensión lingüística y la cultural, haciendo imposible el aprendizaje total de una lengua si se deja a un lado la realidad a la que la lengua en cuestión pertenece, no siempre se ha tenido este planteamiento.

### *2.1. Los Primeros pasos: el enfoque comunicativo*

De acuerdo con Salaberri (2007: 63-64), el primer cambio hacia una dimensión intercultural en la enseñanza se da a principios de los años setenta, en gran medida gracias a los estudios realizados por sociolingüistas americanos como Hymes, y por filósofos del lenguaje de la talla de Austin y Searle, artífices del concepto conocido como “competencia comunicativa”.

Según Canale & Swain (apud. Salaberri Ramiro 2007: 64-67), por competencia comunicativa entenderíamos todos los sistemas que subyacen tanto del conocimiento sobre el lenguaje, como de la capacidad requerida para que se produzca la comunicación. Dicho de otra forma, se trata de los conocimientos que tiene un individuo sobre el lenguaje de forma consciente o inconsciente, y de su habilidad para ponerlos en práctica en el acto comunicativo.

Estos sistemas subyacentes se denominaron “subcompetencias”, y en Salaberri (2007: 64-70) las dividen en cuatro:

- Competencia lingüística: se refiere al código lingüístico, es similar al concepto desarrollado por Chomsky.
- Competencia sociolingüística: habilidad para el cambio de registros según la situación comunicativa.
- Competencia discursiva: capacidad de creación e interpretación textual.



- Competencia estratégica: habilidad para hacer uso de las estrategias comunicativas y así mejorar la conversación.

A partir de ellas, se conforman las cinco características principales que tendría la enseñanza de la lengua desde la competencia comunicativa, a saber:

- Desarrollar las destrezas comunicativas de comprensión (oral-auditiva y lectora) y de expresión (oral y escrita)
- Fomentar las cuatro competencias desarrolladas anteriormente por Canale y Swain
- Priorizar los exponentes lingüísticos y las funciones del lenguaje
- No considerar el error como señal de fracaso, sino de progreso
- Variar los métodos de trabajo (p.ej. trabajar por tareas, con proyectos, etc.)

Si bien es cierto que con este enfoque comunicativo se produjo una revolución en el sistema tradicional de enseñanza, en Paricio (2014: 216-217) se resaltan sus carencias y se recuerda que, pese a que este enfoque contaba con diversas subcompetencias, los docentes se limitaban únicamente a la dimensión puramente lingüística de la lengua, reduciendo así la transmisión de conocimiento cultural a lo meramente “anecdótico”.

Siguiendo con las críticas al enfoque comunicativo, Uluç (2010: 6) puntualiza que los dos inconvenientes principales de seguir este método en la enseñanza de la lengua serían, por un lado, que no permite reconocer la relación entre la lengua y los aspectos culturales que ésta expresa y, por otro lado, que mediante éste no se puede tomar consciencia de que el simple aprendizaje de aspectos culturales no es suficiente para una comprensión total entre culturas, comprensión que es todavía más difícil de alcanzar si ni siquiera se tiene consciencia de la propia cultura. Sobre este hecho de reafirmación cultural, se dedicará especial atención en el apartado de este trabajo dedicado al paisaje lingüístico.

Otra carencia la describe el profesor y lingüista Michael Byram (apud. Paricio Tato 2014: 219), quien puntualiza que con este enfoque se tiende a tomar como modelo de referencia al hablante nativo. Con esto, reafirmamos la idea de que enfocar el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva comunicativa es más favorable para el desarrollo de la competencia lingüística que de la intercultural.

Como se puede ver, los planteamientos puramente lingüísticos de Chomsky eran los únicos que gozaban de prestigio y, por lo tanto, las gramáticas y las guías docentes giraban en torno al desarrollo de esta competencia. Este hecho es justificable si nos remitimos a su contexto político y cultural, pues a mediados de los años sesenta, las comunidades eran prácticamente monolingües y, por lo tanto, estos programas sí que tenían validez en la sociedad homogénea en

la que se aplicaban. Sin embargo, ya se comentó que en los países democráticos vivimos en una sociedad globalizada y pluricultural, por lo que para lograr un aprendizaje pleno de la lengua no sólo habría que centrarse en enseñar el código lingüístico, sino también las características propias de los individuos que hacen uso del mismo.

## *2.2. La competencia intercultural*

Con el fin de acabar con el hablante nativo como modelo de referencia, en 1994 Byram presenta el concepto de “hablante intercultural” (apud. Salaberri Ramiro 2007: 70-73). Este modelo lo desarrollaría en profundidad tres años más tarde, cuando decide sentar las bases de la llamada “competencia intercultural”.

En su obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Byram desarrolló una serie de competencias y destrezas que integran el modelo intercultural (apud. Salaberri Ramiro 2007: 71). Entre dichas destrezas se incluyen, entre otras:

- La capacidad de reconocer cómo funcionan los grupos e identidades sociales, tanto de la comunidad de la que se es parte como de la extranjera.
- La habilidad para comparar documentos, interpretarlos y, posteriormente, relacionarlos entre sí.
- La destreza a la hora de descubrir conocimientos sobre nuevas culturas y poder tanto interaccionar con la comunidad, como evaluar estos nuevos saberes críticamente.

Si se trabajan estas destrezas se alcanza la llamada “descentralización”, acabando así con los comportamientos xenófobos. Por lo tanto, con el desarrollo de la competencia intercultural la población receptora deja a un lado la idea de que los conocimientos y creencias personales son los únicos aceptables y comienza a comprender al otro, mientras que por su parte el estudiante de una lengua extranjera asimilaría las pautas de comportamiento de la sociedad receptora.

### *2.2.1. Revisión del Marco Común Europeo de Referencia*

A pesar de que a finales del siglo XX se empezaron a desarrollar estos estudios que promueven la aplicación de un nuevo método educativo adaptado a las necesidades de la población, hasta el 2001 el Consejo de Europa no se decidió por lanzar una propuesta cuyo objetivo fuera una mejora regulada de la enseñanza, evaluación y aprendizaje de la lengua.

A dicha propuesta se la conoce como *Marco Común Europeo de Referencia*, de ahora en adelante MCER. Se trata, como su propio nombre indica, de un documento cuyo fin es “proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa” (cf. Centro Virtual Cervantes 2002).

En el MCER consideran que en todo acto de comunicación entran en juego dos tipos de competencias, a saber: las competencias generales y las competencias comunicativas (de las cuales se habló previamente con el modelo de “competencia comunicativa”). Esta bipartición no implica que estén diferenciadas, tal como se refleja en Paricio (2014: 221), pues lo que verdaderamente existe es una única “competencia compleja”. No obstante, en el MCER no aparece recogida una definición de “competencia intercultural” como la que nos planteaba Michael Byram, sino que en su lugar se presentan los elementos que la conforman. Esto se puede observar en el capítulo dedicado a las competencias generales del acto de comunicación, donde se encuentra la “consciencia intercultural”.

Dicha consciencia intercultural guarda una estrecha relación con la llamada “competencia sociocultural”, aunque según Gago (2010: 223) la competencia intercultural trasciende a la segunda. La explicación a esta afirmación se encuentra en Barros & Kharnásova (2012: 100-106), quienes consideran que, si bien es cierto que la consciencia intercultural favorece el conocimiento, percepción y comprensión del vínculo establecido entre “el mundo de origen” y entre “el mundo de la comunidad objeto de estudio” (i.e. competencia sociocultural), gracias al desarrollo de la misma, además de este conocimiento objetivo, también trabajaría el modo en que aparece representada la comunidad desde la perspectiva de los demás.

Anteriormente, comentamos brevemente las destrezas que Michael Byram consideró que debía reunir el hablante intercultural. Con el objetivo de completar esta información, en las siguientes líneas se presenta un desarrollo completo de las mismas, a las cuales en el quinto capítulo del MCER (2002) denominan “competencias generales” y son: *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*.

Ya se aludió a la idea de que el hablante intercultural ha de ser capaz de relacionar su propia cultura con la cultura extranjera. No obstante, según el MCER esto no es suficiente para estimar que alguien es competente interculturalmente hablando, pues también consideran que debe saber utilizar ciertas estrategias para establecer contacto con otras personas, poder hacer de intermediario o mediador en conflictos de índole cultural, y poder superar los estereotipos que le son impuestos. A este tipo de valores y actitudes este documento las denomina *saber hacer*.

Asimismo, entre los valores y actitudes generales que debe reunir el hablante intercultural no sólo se integran las destrezas y habilidades del saber hacer, sino que también se encuentra la “competencia existencial” o *saber ser*. En esta competencia se incluye la personalidad de cada persona, su capacidad y voluntad de apertura hacia otras culturas y visiones del mundo, las creencias personales, etc.

Por último, mencionan la capacidad que tienen los aprendientes de participar en nuevas experiencias y de poder incluir lo que se ha interiorizado gracias a éstas en el conocimiento previo, o incluso su capacidad de modificación del mismo de ser preciso. Es, en fin, la capacidad de aprendizaje o *saber aprender* y, entre los componentes que la definen, están la habilidad de reflexionar sobre la lengua, el uso y dominio de las nuevas tecnologías, y las destrezas de estudio, entre otras.

Como vemos, se trata de un documento muy completo, pero ¿estaríamos ante la “guía ideal” a seguir por el estudiante de lenguas en una sociedad de riqueza cultural? Nuevamente, nos remitimos a Salaberri (2007: 72-73), quien considera que una carencia del MCER es que, mientras que en este documento sí que se establecen criterios para evaluar el nivel de competencia lingüística del alumno, con el caso de las competencias generales que debe reunir el hablante intercultural (i.e. saber hacer, saber ser y saber aprender) no se presentan criterios de evaluación. Esto supone un problema, ya que como la experiencia nos ha demostrado en muchas ocasiones: “lo que no se evalúa no se enseña” (cf. Salaberri Ramiro 2007: 72), y esta situación da pie a que no se valoren las destrezas que miden nuestras aptitudes interculturales.

### *2.2.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes: la interculturalidad a examen*

Entre las guías oficiales que apuestan por el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza no sólo podemos encontrar el MCER ideado en 2002, ya que cinco años más tarde el Instituto Cervantes pone a disposición de los usuarios el conocido como *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, al cual de ahora en adelante nos referiremos como PCIC.

Se trata de un plan muy completo para la enseñanza de español, que se presenta dividido en diferentes niveles dependiendo del grado de conocimiento del alumno, siendo A1-A2 el nivel más bajo, B1-B2 un nivel intermedio, y C1-C2 el nivel superior de dominio de la lengua. Un aspecto muy positivo de esta guía es que, aunque en su apartado introductorio ya se habla de forma superficial sobre el alumno como hablante intercultural, también se le dedica todo el capítulo 12 al tratamiento de las habilidades y aptitudes interculturales que debe reunir. Este hecho supone un avance con respecto al MCER porque, al dedicarle íntegramente el capítulo 12,

lo que se consigue es que el enfoque intercultural adquiriera la importancia con la que hasta hace escasos años no contaba.

Además, cabe señalar que ya al principio de este capítulo se menciona una idea que queremos desarrollar en este trabajo y es que, gracias a la competencia intercultural, el alumno es capaz de mejorar las destrezas que le permitirán interpretar con éxito los aspectos culturales pertenecientes a personas de otras comunidades. De esta forma, se convierte en un hablante capaz de desenvolverse con éxito al interactuar con el otro, lo que según el PCIC (2007: 447) le permite “[...] conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener”.

Previamente, se explicó que este plan se presenta dividido en tres niveles y, sin embargo, en todos ellos se clasifica la información atendiendo a los mismos criterios: en primer lugar, se retrata al alumno como agente social para, posteriormente, presentarlo como hablante intercultural y, finalmente, como aprendiente autónomo.

Para las pretensiones de este estudio, el subapartado relativo a “el alumno como hablante intercultural” es de mayor interés. Este subapartado se divide a su vez en seis puntos, en los cuales tratan la visión de la diversidad cultural, el papel de las actitudes y los factores afectivos, los referentes culturales, las normas y convenciones sociales, su participación en situaciones interculturales y, por último, el papel del alumno como intermediario cultural. A su vez, en cada uno de estos puntos se establecen tres fases por las que pasa el aprendiente: se comienza con la “fase de aproximación”, le sigue la “fase de profundización”, y se culmina con la “fase de consolidación”. Del mismo modo que en el anterior epígrafe describimos las destrezas que el MCER considera que debe trabajar el hablante intercultural, en las siguientes tablas correspondientes al nivel intermedio (i.e. B1-B2) se presenta el tratamiento que sigue el PCIC para evaluar la competencia intercultural del estudiante:

Visión de la diversidad cultural		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular: <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.1. Tomar conciencia de que los distintos sistemas culturales contienen elementos (percepciones, valores, comportamientos, etc.) en distintos niveles -desde el más periférico o situacional al más central o arraigado- entre los que pueden establecerse similitudes y diferencias.</li> <li>2.1.2. Tomar conciencia del grado en el que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural -creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, etc.- influye en la interpretación de la nueva realidad. Este objetivo implica:  Incorporar y aplicar, mediante las correspondientes estrategias, los conocimientos, las actitudes y las habilidades que permitan identificar y prevenir los prejuicios, los estereotipos y las creencias que dificulten el proceso de aproximación a otras culturas..  Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, comparación, etc., que permitan ir adoptando una perspectiva cultural libre de condicionantes, prejuicios, estereotipos, etc., a la hora de relacionarse con culturas nuevas..  Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural: <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.1. Analizar los elementos constitutivos de los distintos sistemas culturales (percepciones, valores, comportamientos, etc.) con objeto de potenciar la aproximación cultural en niveles cada vez más profundos y arraigados..</li> <li>2.1.2. Hacer un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de los prejuicios, los tópicos y las posturas etnocéntricas a la hora de interpretar y acercarse a la nueva realidad. Este objetivo implica:  Hacer un uso estratégico de los procedimientos que permitan el control consciente de los factores que dificultan tanto la interpretación como el acercamiento a la nueva realidad (creencias, filtros, condicionantes, estereotipos, etc.).  Incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural: <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.1. Sacar partido de las potencialidades de enriquecimiento cultural que se derivan de la interpenetración de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad.</li> <li>2.1.2. Establecer control consciente sobre los procedimientos que se emplean para interpretar y aproximarse a la nueva realidad cultural. Este objetivo implica:  Investigación, búsqueda permanente y uso estratégico de nuevos procedimientos para interpretar la nueva realidad, de modo que puedan superarse los estereotipos, las actitudes etnocéntricas, etc.  Toma de iniciativas en la búsqueda, incorporación y activación estratégica de nuevos conocimientos - culturales, socioculturales y lingüísticos-, destrezas y actitudes para interpretar la nueva realidad desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 1: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*



Papel de las actitudes y los factores afectivos		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> <li>2.2. Identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.2.1. Identificar las expectativas, los deseos, los intereses, etc. que le llevan a aproximarse a otras culturas en general y a las culturas de España e Hispanoamérica en particular.</li> <li>2.2.2. Tomar conciencia del mayor o menor grado de sensibilidad y de apertura que muestra hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</li> <li>2.2.3. Identificar y valorar los efectos que pueden tener sobre los procesos de aprendizaje y de comunicación intercultural fenómenos como la intolerancia a la ambigüedad y el estrés cultural. Este objetivo implica:                   <p>Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, introspección, análisis, etc., para fortalecer una actitud de interés, curiosidad, apertura, empatía y sensibilidad cultural y paliar los efectos de un posible choque lingüístico y cultural.</p> <p>Considerar las actitudes y motivaciones personales sobre la base del contraste entre lo conocido y lo nuevo y del progresivo acercamiento a otras culturas en general y a las de España e Hispanoamérica en particular.</p> <p>Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</p> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.2. Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.2.1. Fortalecer y diversificar las motivaciones que le llevan a conocer y a establecer contacto con otras culturas en general y con las culturas de España e Hispanoamérica en particular.</li> <li>2.2.2. Incrementar el grado de sensibilidad cultural y estimular la actitud de apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</li> <li>2.2.3. Desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, mediante la reflexión y el análisis de situaciones potencialmente conflictivas. Este objetivo implica:                   <p>Potenciar el uso estratégico de procedimientos para reforzar las actitudes de interés, curiosidad, apertura, empatía, etc. hacia las nuevas culturas.</p> <p>Desarrollar el interés por incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como nuevas destrezas que contribuyan al desarrollo de las actitudes de apertura, curiosidad y empatía.</p> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.2. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.2.1. Matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc., y profundizar en ellos, en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.</li> <li>2.2.2. Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</li> <li>2.2.3. Ejercer un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en las situaciones en las que pueden producirse episodios de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva. Este objetivo implica:                   <p>Investigar por propia iniciativa el uso estratégico de nuevos procedimientos para incrementar la curiosidad hacia otras culturas, apertura, empatía, sensibilidad, etc.</p> <p>Tomar la iniciativa en la búsqueda y en la activación estratégica de nuevos conocimientos - culturales, socioculturales y lingüísticos - y destrezas que ayuden a desarrollar actitudes de tolerancia y apertura y controlar situaciones de choque y estrés lingüístico y cultural.</p> </li> </ul> </li> </ul>

Tabla 2: Plan Curricular del Instituto Cervantes

Referentes culturales		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.3. Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 2.3.1. Alcanzar un nivel de información básico de los aspectos culturales de carácter factual -principales características geográficas, demográficas, económicas, etc.- más generales y conocidos de los países hispanos.</li> <li>○ 2.3.2. Hacerse una idea general de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico más significativos y de mayor proyección universal - artistas y obras de arte, acontecimientos históricos, personajes de repercusión social o política, etc.-.</li> </ul> </li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Acceder a las muestras más representativas de la variedad y riqueza de las culturas de los distintos países hispanos.</p> <p>Identificar los elementos más significativos y universales de los productos y hechos del patrimonio cultural de España e Hispanoamérica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.3. Alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 2.3.1. Alcanzar un nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos - características geográficas, demográficas, económicas, etc.- que trascienda los datos básicos y generales y permita matizaciones y análisis desde distintas perspectivas.</li> <li>○ 2.3.2. Profundizar en el conocimiento de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico -artistas y obras de arte, acontecimientos históricos, personajes de repercusión social o política, etc.- desde una visión matizada, con cierta perspectiva temporal y análisis valorativos.</li> </ul> </li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Acceder a muestras variadas de las culturas de los distintos países hispanos de diferentes épocas y con distintas perspectivas de análisis.</p> <p>Analizar, valorar y opinar sobre los productos y hechos del patrimonio cultural de España e Hispanoamérica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.3. Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 2.3.1. Profundizar en el nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos - características geográficas, demográficas, económicas, etc.- y ser capaz de hacer comparaciones y valoraciones críticas desde una perspectiva intercultural.</li> <li>○ 2.3.2. Profundizar en los conocimientos sobre las tendencias artísticas, los acontecimientos políticos y sociales, etc., con una visión amplia y matizada, abierta al análisis crítico, desde el conocimiento del patrimonio de la cultura de origen, y en relación con las culturas de España e Hispanoamérica.</li> </ul> </li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Acceder a un abanico amplio de fuentes de información sobre las culturas de los distintos países hispanos de diferentes épocas y con distintas perspectivas de análisis.</p> <p>Desde una perspectiva intercultural, aplicar el análisis crítico a la hora de considerar los productos y hechos del patrimonio cultural de España e Hispanoamérica.</p>

Tabla 3: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*



Normas y convenciones sociales		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> <li>2.4. Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4.1. Identificar los aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos sobre todo a situaciones cotidianas de interacción poco comprometidas, en los que se presentan diferencias de comportamiento o de actitud con respecto a la experiencia de la sociedad o cultura de origen.</li> <li>2.4.2. Reconocer las diferencias de percepciones, valores, actitudes y comportamientos entre la cultura de origen y las de los países hispanos, de modo que se pueda ir produciendo una apertura gradual, de lo más sencillo a lo más complejo, en cuanto a las situaciones más cotidianas y de supervivencia básica de la nueva realidad a la que se accede.</li> </ul> </li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, introspección, análisis, etc., para abrirse a otras formas de comportamiento social y otras percepciones y valores.</p> <p>Incorporar y aplicar, mediante las correspondientes estrategias, los conocimientos y las habilidades que permitan identificar las características distintivas del comportamiento social y las percepciones y valores de los miembros de la nueva sociedad a la que se accede.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.4. Analizar y ponderar, de forma matizada, diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4.1. Identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.</li> <li>2.4.2. Analizar, contrastar y ponderar las percepciones, los valores, las actitudes y los comportamientos de las culturas de los países hispanos en relación con la cultura propia para afianzar la red de relaciones no solo en los niveles situacionales o superficiales sino también en los más profundos y arraigados.</li> </ul> </li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Hacer un uso estratégico de procedimientos de observación, introspección, análisis, etc., para poder llevar a cabo el análisis y la valoración de otras formas de comportamiento social y otras percepciones, actitudes y valores.</p> <p>Incorporar y aplicar, mediante las correspondientes estrategias, los conocimientos y las habilidades que permitan reconocer y valorar las características distintivas del comportamiento social y las percepciones y actitudes de los miembros de la nueva sociedad a la que se accede.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.4. Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva, de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4.1. Analizar y valorar los elementos de la realidad de los países hispanos que constituyen su modo de entender las relaciones sociales, las cuestiones de orden moral, los sentimientos y creencias y, en general, las convicciones y los principios más sólidos, desde una perspectiva amplia y matizada.</li> <li>2.4.2. Adoptar una perspectiva intercultural que permita integrar las actitudes, los valores y los comportamientos de la cultura propia y de las de los países hispanos en un modo de sistema intercultural en el que se relacionen de forma armónica y solvente los elementos en contacto tanto en los niveles superficiales o situacionales como en los más profundos y arraigados.</li> </ul> </li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Investigación, búsqueda permanente y uso estratégico de procedimientos de observación, análisis, etc., para analizar y valorar el comportamiento social, las percepciones y las actitudes de la nueva realidad a la que se accede.</p> <p>Toma de iniciativas en la búsqueda, incorporación y activación estratégica de nuevos conocimientos - culturales, socioculturales y lingüísticos -, destrezas y actitudes para interpretar la nueva realidad desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural.</p>

Tabla 4: Plan Curricular del Instituto Cervantes

Participación en situaciones interculturales		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.5. Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 2.5.1. Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas, de modo que la comunicación con nativos se haga posible.</li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Durante las interacciones sociales, las transacciones y el procesamiento de textos, familiarizarse con procedimientos para suplir las lagunas o vacíos que tiene respecto a la base común que comparten los nativos.</p> <p>Incorporar y activar los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), las destrezas y las actitudes que le ayuden a enfrentarse a las situaciones interculturales.</p> <p>Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</p> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.5. Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 2.5.1. Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas.</li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Durante las interacciones sociales, las transacciones y el procesamiento de textos, uso estratégico de procedimientos para suplir las lagunas o vacíos que tiene respecto a la base común que comparten los nativos.</p> <p>Incorporación y activación estratégica de los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), las destrezas y las actitudes que le ayuden a enfrentarse a las situaciones interculturales.</p> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.5. Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 2.5.1. Investigar el desarrollo de estrategias que le aseguren una comunicación satisfactoria y completa durante situaciones interculturales complejas y delicadas.</li> </ul> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Búsqueda permanente y uso estratégico de procedimientos para afrontar transacciones complicadas, desenvolverse en interacciones en las que medien tabúes, sobreentendidos, ironía, etc. y procesar textos cuya interpretación precise de claves accesibles a hablantes nativos (memoria histórica, fondo cultural compartido, etc.).</p> <p>Toma de iniciativa en la investigación y activación estratégica de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para ir construyendo la base común que comparten los nativos y que les permite afrontar transacciones, interacciones sociales y procesamiento de textos en distintas circunstancias.</p> </li> </ul>

Tabla 5: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*



Papel de intermediario intercultural		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> <li>2.6. Tomar conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.6.1. Tomar conciencia de las estrategias que se pueden poner en juego para establecer contacto con otras culturas y, en particular, con las de España y los países hispanos.</li> <li>2.6.2. Identificar y analizar las situaciones en las que se pueden producir malentendidos y conflictos culturales.</li> <li>2.6.3. Tomar conciencia de su propia capacidad para actuar como mediador entre miembros de diferentes culturas, en particular la de origen y las de España y los países hispanos. Este objetivo implica: Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos (observación, introspección, reflexión, análisis, actuación, etc.) para actuar como mediador cultural (neutralización de conflictos y malentendidos culturales, etc.). Desarrollar y actualizar mediante estrategias los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes que ayuden a la superación de conflictos y malentendidos, así como al contacto con otras culturas. Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.6. Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de España y los países hispanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.6.1. Desarrollar nuevas estrategias para establecer contacto con otras culturas y, en particular, con las de España y los países hispanos.</li> <li>2.6.2. Neutralizar y resolver situaciones eventuales en las que se producen malentendidos y conflictos culturales.</li> <li>2.6.3. Desarrollar estrategias que ayuden a mediar entre la cultura de origen y las culturas de España y los países hispanos. Este objetivo implica: Uso estratégico de nuevos procedimientos para adoptar una perspectiva autónoma y crítica ante la propia realidad sociocultural, neutralizar eventuales situaciones de conflicto o malentendido cultural, e iniciarse en la explicación de fenómenos de la cultura meta a otras personas. Incorporación de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes que contribuyan al desarrollo del papel de intermediario cultural.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.6. Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.6.1. Establecer y mantener contacto con otras culturas, en particular las de España y los países hispanos, haciendo un uso consciente de las estrategias que se han desarrollado, e investigando en otras nuevas para afrontar situaciones de contacto complejas.</li> <li>2.6.2. Afrontar con eficacia situaciones en las que se producen malentendidos culturales, se vea o no involucrado directamente en ellas.</li> <li>2.6.3. Neutralizar y resolver con eficacia conflictos culturales en los que se vea envuelto.</li> <li>2.6.4. Mediar de forma eficaz entre miembros de la propia cultura y de las culturas de España y los países hispanos. Este objetivo implica: Toma de iniciativa en la investigación y uso estratégico de nuevos procedimientos para mantener contacto con otras culturas, ayudar a otras personas a hacerlo y neutralizar situaciones de conflicto o malentendido. Toma de iniciativa en la búsqueda y activación estratégica de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para establecer y mantener contacto con otras culturas e intervenir en situaciones de conflicto o malentendido.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 6: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

### *3. El docente como guía en la adquisición de contenido intercultural*

No se pone en entredicho la buena intención de estos planes. No obstante, sin la figura de un guía que sepa cómo utilizarlos, no son de gran utilidad. Así pues, en las siguientes líneas nos centraremos en el comentario de los estudios sobre la figura del profesor de lengua extranjera.

Los hay que tienen una visión pesimista, como Byram, Gribklova & Starkey (2002: 1-35), pues presentan varias razones por las cuales el profesor nunca va a conseguir que su alumno desarrolle plenamente la competencia intercultural. Entre éstas se encuentra el hecho de que vivimos en una sociedad pluricultural donde conviven diferentes culturas y, por lo tanto, a medida que vamos ampliando nuestro círculo social, nuestros valores van cambiando. Asimismo, a este factor se le añade la imposibilidad de poder conocer con antelación qué conocimientos se requieren para interactuar con personas de otras culturas.

No obstante, Rodrigo Alsina (apud. Barros García & Kharnásova 2012: 103) propone una serie de indicaciones para que la comunicación intercultural sea efectiva, como por ejemplo la eliminación de prejuicios, el conocimiento de la cultura ajena y reconocimiento de la propia, o la existencia de una lengua común.

Es aquí donde entra en juego la figura del docente, el guía necesario para cumplir estas recomendaciones. El profesor tiene que, en primer lugar, informar al alumno de la existencia de los saberes y destrezas de la competencia intercultural que se exponen en el MCER y en el PCIC, remarcando que su desarrollo es tan importante como el de cualquier otra. En segundo lugar, debe indicarle cuál es la manera idónea de actuar para ponerlos en práctica y que así se cumplan. De hecho, según Solís (2012: 7), el profesor de una lengua extranjera, más que fomentar el estudio de los contenidos culturales como si de simples inventarios se trataran, abordando superficialmente las representaciones de dichos contenidos (que la mayoría de las veces se presentan en forma de estereotipos culturales), lo que debería hacer es estimular en los alumnos “la curiosidad por descubrir los soportes de los juicios que generan dichas representaciones y potenciar la capacidad de justificar dichos juicios”. Por lo tanto, se debe estudiar la realidad cultural que se encuentra detrás de los estereotipos, no los estereotipos en sí mismos.

A fin de ampliar esta información, se recogen a continuación una serie de tareas que en Paricio (2004: 224) consideran que tiene que llevar a cabo el profesor de lenguas extranjeras:

Prepararlo para entablar relaciones con personas de otras culturas; favorecer que comprenda y acepte a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos; ayudarle a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales; mostrarle que las identidades sociales son parte

integrante de cualquier relación; demostrarle la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación; conducirlo a saber más, por sí mismo, de las personas con las que se comunica; ayudarlo a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones.

### *3.1. La formación del profesorado*

Como vemos, las opiniones se mueven entre aquellos que, por un lado, miran con una actitud optimista los esfuerzos institucionales para la creación de planes, como por ejemplo el del MCER o el PCIC, donde ya se empieza a considerar la regulación oficial del componente cultural en los programas educativos, y aquellos que, por otro lado, creen que todavía no es posible alcanzar el desarrollo de la competencia intercultural.

Una propuesta muy interesante para eliminar las actitudes negativas hacia el trabajo de esta competencia en la enseñanza la encontramos en Leiva (2012: 2), quien considera que “es fundamental defender la necesidad de promover una formación docente reflexiva y activa en educación intercultural que contemple de manera holística los diferentes ámbitos de aprendizaje intercultural”, por lo que se debería formar al profesorado para que éste también adquiera la consciencia intercultural que se le exige al alumno. El valor de esta reflexión reside en que, cada vez que se insta al desarrollo de nuevo material que promueva un aprendizaje intercultural, éste siempre está pensado para el alumno, pero no para el docente.

No obstante, no todos los profesores comparten esta visión. Como vemos en Gago (2010: 226-227), para muchos docentes de E/LE que el alumno disponga de los referentes culturales necesarios sobre los que poder articular su discurso no es una tarea que les ataña a ellos y, por lo tanto, se desentienden de la responsabilidad de enseñarlos. Con esto, la autora dice que lo que estos profesores pretenden defender es la idea de que sea el propio alumno el que adquiera el conocimiento referencial de manera autónoma.

Con el propósito de acabar con la visión de que no es necesario que el profesor de una lengua extranjera sea ejemplo de las destrezas interculturales que le requiere a su alumno, ya que el desarrollo de las mismas le concierne al propio alumno y no a él, en Barros & Kharnásova (2012: 111) defienden que el enfoque intercultural “exige de una predisposición de todos los actores de los que depende el proceso educativo”. Por lo tanto, el colectivo docente sí que se vería afectado, precisándose así cambios en la legislación, en la estructura de los centros educativos, y en la relación entre profesor y alumno. Además, estas autoras también añaden que no sólo es importante que el profesor cuente con una instrucción previa para lograr que se

desarrolle plenamente la competencia intercultural, sino que ésta se debería tener en cuenta ya desde las primeras fases del aprendizaje y, por ello, es extremadamente importante el papel del profesor de educación secundaria (cf. Barros García & Kharnásova 2012: 111).

Es ésta la línea de pensamiento seguida en Paricio (2014: 218), donde la autora recoge cuáles son las principales características que debe reunir un completo profesor de lenguas extranjeras. Así pues, en su obra defiende que el docente debe ser un profesional crítico y reflexivo, con la capacidad para fomentar el respeto por el “otro”, remitiéndose de este modo a la idea de que el docente no debería ser un mero transmisor de nociones culturales, sino que él mismo ha de ser un “aprendiz intercultural” capaz, tanto de promover ese aprendizaje autónomo del alumno al que se limitaban algunos docentes, como de facilitarle a sus estudiantes una gama variada de recursos didácticos en distintos formatos. Entre estos recursos se encuentran: textos, grabaciones, dibujos, películas, periódicos, gráficos, etc. (cf. Paricio Tato 2014: 224).

#### *4. Actividades para la puesta en práctica de la interculturalidad*

Previamente, hicimos alusión a algunos recursos en distintos formatos que el profesor podría facilitarle al alumno, pero éstos no son los únicos. De hecho, en Salaberri (2007: 73) se nos ofrece un listado con algunas actividades que favorecen al desarrollo de la competencia intercultural, entre las que se encuentran: el aprendizaje mediante juegos de rol o situaciones de choque cultural; las simulaciones en las que los participantes no adoptan un papel distinto al suyo, sino que mantienen su identidad ubicados en una situación concreta; el trabajo por proyectos, como por ejemplo mediante la elaboración de tarjetas de navidad en ambos idiomas; las llamadas “cápsulas culturales”, que no son otra cosa sino actividades con una temática común desarrolladas por toda la clase (p.ej. fotografías, recortes de periódicos, etc.); el aprendizaje en tándem o con juegos de otras culturas, etc.

Con el propósito de ilustrar mediante casos prácticos reales la puesta en marcha de tareas que el profesor puede realizar y fomentar para favorecer la adquisición de contenido intercultural, en las siguientes líneas estudiaremos tres de ellas.

##### *4.1. Inmersión lingüística*

Lo primero que cabría preguntarse es qué se entiende exactamente por “inmersión lingüística”. Con el propósito de definir esta actividad, podemos remitirnos al *Diccionario de términos clave de ELE*, donde explican que: “Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se

estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes” (cf. Martín Peris *et al.*, 2008). Además, la intención de estos programas es que sus participantes puedan desenvolverse con soltura en ambas lenguas, generándose así un “contexto de adquisición” en el aula. Este hecho supone que la segunda lengua se utilice en actividades académicas, y que las aptitudes lingüísticas de los alumnos sean susceptibles de ser puestas en práctica en aquellos temas de la asignatura donde se realiza la inmersión en sí.

No son pocos los trabajos donde se defienden los beneficios que supone practicar la inmersión lingüística. De hecho, en Gago (2010: 222) se considera que la inmersión tanto cultural como social en un contexto extranjero es el método más eficaz para la asimilación de las características del mismo. Asimismo, a la definición recogida del *Diccionario de términos clave de ELE* le añade que, dentro de este tipo de aprendizaje, podemos distinguir entre “grados” y “ámbitos” de inmersión, ya que por el hecho de que se resida y se asista a unas clases en el país donde se hable la lengua meta durante un periodo de tiempo concreto, no significa que se esté produciendo una inmersión, ni mucho menos que esta inmersión sea efectiva (cf. Gago 2010: 223-224).

Previamente comentamos que la mejor manera de comprender el concepto de “inmersión lingüística” es ilustrándolo mediante un caso práctico. Por lo tanto, aquí se presenta a modo de síntesis la propuesta didáctica de inmersión lingüístico-cultural (PILC) “Vamos a Honduras” (cf. Solís 2012: 8-11).

La propuesta en cuestión estaba enfocada para alumnos de español como lengua extranjera estadounidenses del Calvin College. Estos estudiantes contaban con un alto nivel de conocimiento sobre español, situación que les permitió ser parte de los programas de inmersión de dicha universidad en Honduras. El objetivo primordial de los docentes no era tanto teorizar sobre la diferencia cultural existente entre estadounidenses y hondureños, como conducir a los estudiantes a la creación del “aula intercultural” en atención a los postulados recogidos en el MCER, siguiendo lo que en Trujillo (2005: 35) denominan “socialización rica”. Esta socialización rica consiste en la creación de un espacio donde el estudiante se encuentre en distintos contextos de socialización, brindándoles así la oportunidad de desarrollar la interculturalidad mediante la toma de contacto con individuos de comunidades distintas a las suyas propias.

Para la creación del aula intercultural, se tuvo muy en cuenta la selección de materiales. Consideraron que debían ser auténticos e integrados según su grado de complejidad y que, además, tenían que estar libres de representaciones estereotipadas de la cultura meta. Sin embargo, no fue ésta la principal preocupación del programa de inmersión lingüístico-cultural, sino la de que el aprendiente fuera capaz de definir su propia identidad en contraste con la de los

hondureños, es decir, trataron de brindarles la oportunidad de “reflexionar sobre la lengua y la cultura del país anfitrión en relación con su lengua nativa, su país de origen y su cultura nativa” (cf. Solís 2012: 9).

#### *4.2. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica*

Otro de los ejemplos en los que se pone en práctica la competencia intercultural en el aula fue llevado a cabo por Carmen Marimón Llorca. En su estudio, la autora propone el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC), según el cual se pueden relacionar las dimensiones del hablante intercultural que se establecen tanto en el MCER como el PCIC, con una “dimensión crítica de la enseñanza de la lengua capaz de proporcionar el instrumental metodológico y conceptual necesario para un abordaje no inocente del lenguaje” (cf. Marimón Llorca 2016: 191).

A fin de proporcionar una experiencia real en la que se prueba que el tratamiento de la CCIC mejora el conocimiento y práctica de la lengua en todos sus niveles, desarrollaron una actividad en el aula haciendo uso del texto periodístico de opinión: “La amenaza del ébola. Caridad y prudencia”. Se seleccionó un artículo periodístico, y no otro documento perteneciente a otra tipología, porque esta clase de textos “permiten trabajar la competencial verbal al tiempo que propician descubrir y cuestionar la expresión de valores y puntos de vista que se difunden en los medios de comunicación propios de la sociedad en la que los estudiantes deberán actuar como hablantes interculturales” (cf. Marimón Llorca 2016: 201-202).

Les facilitaron copias del artículo a 19 jóvenes de entre 19 y 21 años que participaron en el programa Study Abroad en Alicante (España), cuyo nivel de español variaba del B1+ hasta el C1. Esta tarea tenía como finalidad que el alumno “sea consciente de los pasos para construir progresivamente conocimiento” (cf. Marimón Llorca 2016: 203). Dicha construcción progresiva comprendió cuatro etapas. Durante la primera fase, los alumnos tuvieron que realizar una asociación previa entre los conceptos y las valoraciones que a éstos se les atribuían para, de esta forma, adoptar una perspectiva de análisis crítica. En la segunda etapa, dicha perspectiva crítica los condicionaría a una nueva forma de conducir la lectura y análisis de los actores y objetos de la acción, ya que tuvieron que subrayar y anotar todo lo que se decía sobre ellos para así “llamar la atención sobre el reparto de papeles sintácticos y las distintas formas de expresar la valoración a través de la sintaxis y el léxico” (cf. Marimón Llorca 2016: 205). Una vez finalizadas las tareas de toma de contacto y organizativas, se llega a la fase de comprensión crítica del texto, donde el estudiante tuvo que comentar el escenario cultural que se ha creado mediante la selección de léxico y sintaxis. A fin de que sea el propio alumno el que descubra la



relación entre cultura y lengua, se propició el debate y, gracias al mismo, se percataron del retrato estereotipado de Occidente y del mundo donde el ébola tiene más fuerza. Este experimento finalizó con la fase de expresión crítica, donde los alumnos pudieron comprobar que un cambio de discurso produce también un cambio de realidad.

Como vemos, estamos ante otra técnica que ejemplifica que sí es posible desarrollar la competencia intercultural en el aula, ya que con el desarrollo de la CCIC el alumno es capaz de reconocer los mecanismos mediante los que la lengua participa en la construcción de la realidad. Así pues, tener consciencia sobre este hecho le permite “cambiar los roles, nombrar lo no nombrado o hacer actuar a quien no actúa” (cf. Marimón Llorca 2016: 207).

#### *4.3. Paisaje lingüístico*

Estamos ante la última actividad de puesta en práctica que comentaremos en este trabajo, pero no por ello la menos importante. Ateniéndonos a la estructura organizativa seguida en este trabajo, comenzaremos con una definición de Paisaje lingüístico, PL de aquí en adelante.

Este término ha sido definido por un gran número de estudiosos pero, debido a que todos ellos aportan una definición similar, hemos optado por tomar la de Lola Pons, quien considera que: “El Paisaje lingüístico es el conjunto de realizaciones materiales del lenguaje que vemos por escrito en signos expuestos en un entorno público determinado” (cf. Pons Rodríguez 2012: 55).

Si quisiéramos ampliar la definición de este concepto, podríamos remitirnos a la obra de Durk Gorter (2006: 2), donde explica que los trabajos realizados sobre el Paisaje lingüístico son relativamente recientes y que, además, esta actividad cuenta con un interés creciente para el estudio de la sociolingüística y la lingüística aplicada. Asimismo, dicho interés se ve favorecido por el uso de cámaras digitales que cuentan con la suficiente memoria como para llevar a cabo la recogida y posterior estudio de los distintos signos que conforman el PL de un determinado territorio.

A pesar de que esta tarea de recopilación fotográfica pueda parecer fácil a priori, en Gorter (2006: 2-3) también nos habla de sus dificultades, pues uno no es capaz de saber con seguridad el número de fotografías necesarias para construir una muestra representativa, o si un área de estudio es mejor o peor que otra.

Sería muy interesante añadir que estas unidades de análisis que conforman el Paisaje lingüístico, a las cuales Pons (2012: 55) denomina “signos”, Backhaus las define como “any piece of written text within a spatially definable frame, regardless of size or salience” (apud. Pons Rodríguez 2012: 56), y pueden ir tanto desde pequeñas firmas en los muros de nuestras calles, hasta carteles comerciales y señales de carácter institucional.

Por lo tanto, estos signos serían la “prueba física” de la relación entre lengua y cultura. De hecho, en Pons (2012: 279) se recalca que:

“Para incluirnos en el mundo recurrimos a signos como nuestros hábitos, nuestros valores, nuestros modos de comportamiento social y nuestra lengua, uno de los signos que permite un mayor grado de manifestación externa y, por tanto, uno de los elementos que más poderosamente nos identifican”.

#### *4.3.1. Aplicaciones prácticas del estudio del PL*

Aunque el estudio de la lengua mediante su manifestación en el paisaje de nuestras calles cuenta con diferentes aplicaciones prácticas, quizás una de las más destacables sea que mediante éste podemos analizar el prestigio del que goza una lengua en la comunidad. De hecho, en Castillo & Sáez (2013: 16) se defiende que “el prestigio de una lengua es directamente proporcional a su visibilidad social”.

Con el propósito de respaldar esta afirmación, estos autores presentan una recopilación de estudios donde se analizan distintas aplicaciones que tiene el estudio del PL y sus resultados. De los estudios seleccionados, destacamos el llevado a cabo por Xosé Luís Regueira (apud. Castillo Lluch & Sáez Rivera 2013: 16-17) en Galicia para el análisis de la presencia del castellano en sus calles. Tras la realización del mismo, se concluye que el español es considerado como “lengua de prestigio” al aparecer con mayor frecuencia en la rotulación oficial, mientras que el gallego queda relegado al ámbito de lo comercial como reclamo de “autenticidad”, sobre todo en pequeños pueblos.

No obstante, este análisis del PL no sólo nos permite comprobar qué lengua es la que cuenta con un prestigio superior, sino que mediante su estudio también podemos ver la evolución que han experimentado las lenguas con el tiempo. De esto trata el trabajo de Llorenç Comajoan (apud. Castillo Lluch & Sáez Rivera 2013: 17) sobre el PL de la avenida Gaudí de la Ciudad Condal. Para su realización, analizó cuál es la lengua empleada con más frecuencia en los signos de Barcelona, y los datos revelaron “la evolución notable en el PL desde un uso mayoritario del castellano en el pasado al uso hoy superior del catalán”.

Asimismo, la utilidad práctica del PL no sólo es aplicable al estudio de lenguas cooficiales, sino también al de las lenguas que habla la población extranjera. Se puede tomar como ejemplo de esto la situación de lenguas como el árabe o el inglés, pues según Adil Moustaoi (apud. Castillo Lluch & Sáez Rivera 2013: 18), la presencia de la primera en el PL de Madrid refleja que “el uso del árabe en los carteles comerciales de los locales desempeña no solo una función

comunicativa y de visibilidad, [...] sino también una función intervencionista y re-territorizante”.

Por su parte, el estudio del inglés fue llevado a cabo por José Manuel Franco Rodríguez (apud. Castillo Lluch & Sáez Rivera 2013: 18), quien presenta datos tan interesantes como que el uso de esta lengua emana mayoritariamente de población no local, situación que “[...] reduce su índice de vitalidad, a pesar de ser mucho más visible que otras lenguas extranjeras”. Sin embargo, el caso del inglés no es interesante sólo porque mediante su análisis podemos comprobar que la presencia de una lengua en el PL no tiene por qué estar ligada con el número de hablantes de la misma en una determinada comunidad, sino también porque resulta útil como recurso pedagógico. En efecto, Sayer (2010: 152-153) propone que la didáctica del PL es muy buena herramienta para fomentar tanto el estudio de la función social que cumple esta lengua en la comunidad, como para: adquirir nuevo vocabulario (p.ej. *household inventory*, *new loan words*), expresiones idiomáticas (p.ej. *clothing and accesories*), y aspectos gramaticales (p.ej. *linguistic innovations*).

Finalmente, decir que la definición del concepto de PL y el desarrollo de sus diferentes aplicaciones prácticas, ha permitido sentar las bases de lo que será el análisis del caso práctico particular que a continuación se expone. Gracias al mismo, se pretende dar respuesta a la cuestión de que si el paisaje lingüístico favorece o no en el aprendizaje y la enseñanza intercultural de la lengua.

## **Metodología**

Tras revisar el concepto de cultura, tarea que nos ha permitido comprender que, de entre las diferentes respuestas que genera el contacto cultural, la interculturalidad es la más positiva que se puede dar, y una vez dibujado un escenario sobre el que trabajar, se procedió al estudio del concepto de interculturalidad en sí mediante una revisión de los trabajos previos realizados sobre este tema. Se comenzó explorando sus orígenes en la enseñanza como algo meramente anecdótico con el “enfoque comunicativo” para, posteriormente, comentar las guías y planes oficiales que ya consideran esta competencia como una destreza que debe desarrollar el alumno. Esta tarea ha hecho posible justificar la estrecha relación entre lengua y cultura. Finalmente, se han recopilado las diferentes visiones y requisitos que se esperan del docente, junto con los medios y actividades de los que éste puede valerse para desarrollar la competencia intercultural. Es aquí donde se perfila qué se entiende por Paisaje lingüístico y su utilidad como herramienta para el aprendizaje desde interculturalidad.

Una vez establecidos los principios teóricos que guían este trabajo, elegimos un modelo de análisis apropiado a nuestros objetivos. De entre todos, se optó por la hoja de trabajo desarrollada por Martín & Molina (2013: 1-37) para la asignatura de “Multilingüismo y lenguas en contacto” de la UAM, pero completando la información que se ofrecía con datos recogidos del trabajo de Pons (2012: 110-139).

Dicha hoja de trabajo divide la investigación en cuatro etapas, siendo la primera de ellas la fase de “primera aproximación al campo”, destinada a la delimitación del tipo de emplazamiento. Con el propósito de seleccionar una zona que pudiera ofrecer suficiente material para elaborar un corpus representativo, revisamos el *Plan de Acogida y Cohesión Social de la Ciudad de Alicante 2016-2017*. En el tercer apartado de esta guía, llamado “El fenómeno migratorio en la ciudad de Alicante” (cf. Concejalía de Inmigración, 2016: 26-33), se hace un análisis exhaustivo tanto de los movimientos migratorios ocurridos en Alicante, como del reparto de población por barrios. Tras su consulta, optamos por seleccionar aquellas áreas situadas en la periferia de la ciudad, con especial interés en la Zona Norte por su alto índice de población inmigrante.

Una vez delimitada la zona de trabajo, abrimos paso al primer periodo destinado a la toma de fotografías, que fueron realizadas con un teléfono móvil de la marca SONY, modelo Xperia T3, con una cámara de 8 MP. Esta primera etapa comprendería los meses de enero a febrero. Cabe destacar el especial interés que se puso sobre fotografiar, por un lado, aquellos signos del PL que reflejaban aspectos propios de la cultura española susceptibles de ser aprendidos por el estudiante de E/LE y, por otro lado, sobre aquellos que indicaban la presencia del colectivo extranjero en el PL alicantino. Esta tarea concluyó con un total de 218 muestras.

En la segunda etapa, se formuló la pregunta de investigación de cómo es capaz de reflejarse la cultura que aparece ligada a la lengua en los signos que conforman el PL. Con el propósito de dar con una solución a esta pregunta, en la tercera fase concretamos tanto el campo de estudio como los datos de la investigación. Sin embargo, debido a la gran extensión del corpus resultante, se procedió a una selección de fotografías siguiendo los criterios que se proponen en Pons (2012: 110-114). Entre estos criterios se encuentra el considerar como válidas las fotografías de las señales viales, los signos dentro de establecimientos públicos o los nombres propios y de marcas, dejando fuera de nuestro análisis aquellas fotografías de signos que no sean de naturaleza estática (i.e. no se estudiaría el contenido de, por ejemplo, camisetas o vehículos privados, debido a que son susceptibles de cambios a más rápida escala), o de las etiquetas de productos manufacturados. Gracias a esta selección, el corpus sobre el que trabajaríamos se redujo a 158 fotografías, siendo igualmente representativo, pero mucho más manejable. A fin de concretar el campo, nos decidimos por analizar el lugar de procedencia de los habitantes de la Zona Norte según lo establecido en el plan mencionado anteriormente (cf.

Concejalía de Inmigración, 2016: 26-32), lo que permitiría comprobar por qué hay una mayor presencia de signos realizados por el colectivo extranjero en la periferia de la ciudad. Esta tarea se realizó durante el mes de marzo.

Una vez concretados tanto el campo a estudiar como sus datos, dimos paso a la cuarta y última fase, la cual consistió en el análisis de las fotografías tomadas para detectar las ideologías que en éstas subyacen. En Martín & Molina (2012: 10-12) distinguen tres focos de análisis y trece categorías desde las que poder desarrollar el estudio. Sin embargo, debido a las pretensiones de este trabajo, se ha considerado más positivo clasificar las muestras siguiendo una simplificación del modelo ofrecido en Pons (2012: 114). Así pues, seguimos la siguiente división:

- (1) Señalización vial y toponímica, signos informativos institucionales.
- (2) Signos publicitarios.
- (3) Pintadas, grafitis, incisiones no publicitarias.

Su clasificación se ejecutó durante los meses de abril y mayo, y dio pie a elaborar tanto el análisis, como el resultado y las conclusiones que a continuación se exponen.

## **Análisis y resultado**

Ya mencionamos que se recurrió al *Plan de Acogida y Cohesión Social de la Ciudad de Alicante 2016-2017* para concretar la principal zona de análisis, es decir, la Zona Norte de Alicante (España). Este territorio comprende los barrios de Ciudad Jardín, Virgen del Remedio, Colonia Requena, Virgen del Carmen, Cuatrocientas Viviendas y Juan XXIII. Se decidió seleccionarlo porque, según este plan, en enero de 2016 el 48'8% de las personas empadronadas eran extranjeras (cf. Concejalía de Inmigración, 2016: 31) y, si a este dato le sumamos que gran parte de la población inmigrante se encuentra en una situación administrativa irregular, podríamos afirmar que los inmigrantes constituyen más del 60% de su censo. Gracias a estos datos reafirmamos que aquí encontraríamos buen material para nuestro estudio, pues tal como se cuestionan en Castillo & Sáez (2013: 9): ¿qué mejor sitio para analizar cómo se puede manifestar el componente cultural de la lengua, que uno con un alto porcentaje de población extranjera?

A fin de concretar la procedencia del colectivo inmigrante, de nuevo hicimos uso de este plan, donde señalan que de un total de 328.648 residentes empadronados en Alicante, el 12'1% es población extranjera (cf. Concejalía de Inmigración, 2016: 26). Además, predomina el colectivo

hispanoamericano y africano, configurando este último un 31% del total de inmigrantes de la ciudad:

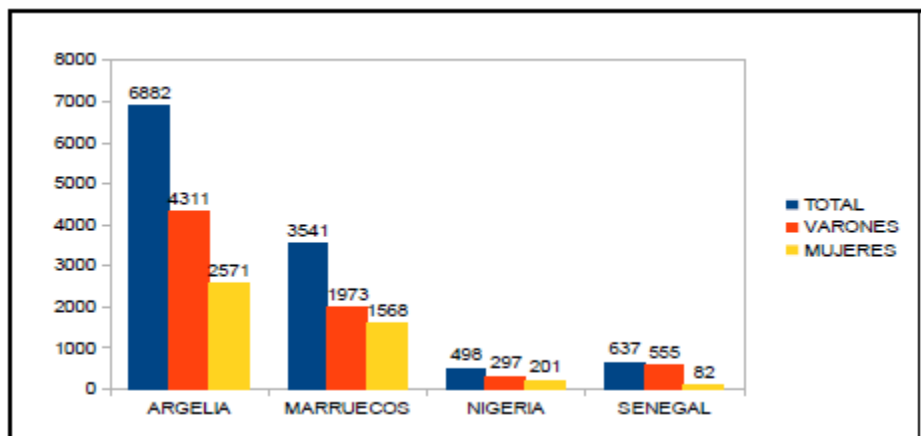


Gráfico 1: *Plan de Acogida y Cohesión Social de la Ciudad de Alicante 2016-2017*

Por su parte, el colectivo hispanoamericano representa algo más del 25% del total de inmigrantes en Alicante, con un mayor índice de inmigrantes procedente de Colombia, Ecuador y Argentina (cf. Concejalía de Inmigración, 2016: 29):

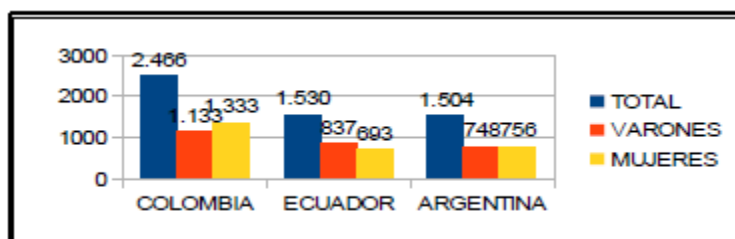


Gráfico 2: *Plan de Acogida y Cohesión Social de la Ciudad de Alicante 2016-2017*

Mediante esta guía observamos que Alicante es una ciudad multicultural. No obstante, nuestro foco de estudio es la Zona Norte, por lo que se tuvieron que afinar aún más estos datos. En el apartado denominado “Población diana: nuestros barrios” (cf. Concejalía de Inmigración, 2016: 30-32) se revisa la Zona Norte, y aquí señalan que el 24,6% del total de inmigrantes reflejado en las gráficas reside en esta zona, sobre todo población de origen magrebí (80%).

Por último, se procedió al análisis de las fotografías seleccionadas según la síntesis de las pautas recogidas en Pons (2012: 114):

### 1. Señalización vial y toponímica, signos informativos institucionales

Este tipo de signos informativos son los que en Gorter (2006: 3) se denominan *top-down* o, lo que es lo mismo, son aquellas señales que se facilitan desde el gobierno y las instituciones para el público general.

Aunque a primera vista se pueda pensar que mediante este tipo de signos no se expresan muestras de la cultura española, lo cierto es que sí que se reflejan aspectos de interés de la misma. Esta idea se comparte en el *Manual de Uso Básico de la Lengua Española* (cf. Junta de Andalucía, 2010: 186), donde defienden que en la calle la población puede aprender asociando un significado a una forma o a un color:

FORMA	SIGNIFICADO
Triángulo equilátero con orla roja	Peligro
Círculo con orla roja	Prohibición o restricción
Círculo con fondo azul	Obligación
Cuadrado o rectángulo con fondo azul	Indicaciones generales y de carriles
Rectángulo con fondo azul y símbolos en placa blanca	Servicios
Rectángulo con fondo blanco, verde, azul u otros colores	Orientación

Tabla 6: *Manual de Uso Básico del Español*

COLOR	SIGNIFICADO
Rojo	Prohibición o peligro
Azul	Obligación o información
Amarillo	Precaución
Verde	Paso libre

Tabla 7: *Manual de Uso Básico del Español*

En el anexo al final de este trabajo hay disponible una recopilación de fotografías clasificadas siguiendo estos criterios para ilustrar esta idea.

Sin embargo, en estos signos institucionales no sólo se reflejan elementos propios de la cultura española, sino que en ocasiones también observamos la presencia de un idioma extranjero. Este hecho permitiría visibilizar a la población inmigrante, idea que se comparte en Castillo & Sáez (2013: 14), quienes consideran que “[...] el PL es síntoma de la vitalidad de una lengua o de la

vitalidad etnolingüística de una comunidad en un territorio”. En las siguientes imágenes se observan tanto letreros en castellano y árabe, como en castellano y valenciano.



Imagen 1: indicaciones en el puerto de Alicante (España)



Imagen 2: indicaciones próximas a la estación de autobuses de Alicante (España)

## 2. Signos publicitarios

El análisis de estos signos es aplicable sobre todo al estudio de la cortesía en español. Como podemos ver en Landone (2009: 2), la cortesía es una pieza clave de la cooperación conversacional y relacional, pero raramente se hace hincapié en ella como parte de la competencia comunicativa. Por lo tanto, aunque desconocer las normas de cortesía genera en el alumno desencuentros de difícil desenlace, nos podemos valer del Paisaje lingüístico para aprender algunas técnicas. Por ejemplo, en los siguientes letreros ofrecidos por la administración para los ciudadanos (*top-down*), se puede aprender que en espacios como los hospitales no se puede fumar:





Imagen 3: hospital de Alicante (España)

O que no se pueden poner los pies sobre los asientos en un transporte público:



Imagen 4: tranvía de Alicante (España)

Otro ejemplo lo vemos en esta foto recogida en un parque, donde el ciudadano aprende que debe recoger las deposiciones de su perro:



Imagen 5: parque de la Zona Norte. Alicante (España)

Sin embargo, no sólo proporciona material para el estudio la administración, sino que también las empresas privadas y los propios vecinos son artífices de información susceptible de ser recogida y analizada. Es a lo que Gorter (2006:3) denomina *bottom-up*:

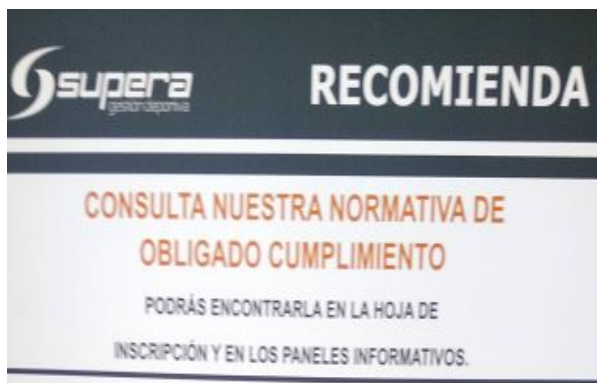


Imagen 6: centro deportivo “Supera” en la Zona Norte. Alicante (España)



Imagen 7: centro comercial “Gran Vía”. Alicante (España)



Imagen 8: centro comercial “Gran Vía”. Alicante (España)

A diferencia de los anteriores ejemplos, mediante el análisis de estos letreros no se aprenden tanto normas de cortesía como estilísticas. Esto lo podemos ver en que, en los letreros facilitados por la administración (*top-down*), se emplea la segunda persona de cortesía (p.ej. Imagen 5: “sea responsable con su perro”) en su búsqueda de transmitir seriedad, mientras que en aquellos elaborados por una empresa privada (*bottom-up*), se valen de la segunda persona del singular en modo imperativo en un intento de parecer cercano al lector y, al mismo tiempo, instarle indirectamente a hacer uso de un producto o comprarlo (p.ej. Imagen 6: “consulta nuestra normativa”; Imagen 7: RELLENA GRATIS).

En relación con la visibilidad del colectivo inmigrante que ejercen las empresas privadas y los particulares, presentamos a continuación las siguientes fotografías. En estos letreros, por ejemplo, se ofrece la información tanto en castellano como en árabe:



Imagen 9: estación de autobuses. Alicante (España)



Imagen 10: carnicería en la Zona Norte. Alicante (España)

Un aspecto relevante de nuestra cultura que se puede aprender gracias al PL es que en España hemos tomado al inglés como lengua de prestigio. En efecto, la importancia del inglés en el PL

español es tal, que la clasificación que se realiza en Sayer (2010: 146-151) sobre los seis significados sociales que se asocian al inglés en Oxaca (México) son también aplicables en Alicante. Las siguientes muestras organizadas según el criterio del autor respaldan este hecho:

(1) *English is fashion* (el inglés es sinónimo de estilo)



Imagen 11: Alicante (España)

(2) *English is innovative* (el inglés es innovador)



Imagen 12: Alicante (España)

(3) *English is advanced and sophisticated* (el inglés es sinónimo de progreso y sofisticación)



Imagen 13: Alicante (España)

(4) *English for expressing subversive identities* (el inglés como vehículo de expresión de identidades subversivas)



Imagen 14: Zona Norte. Alicante (España).

El carácter de esta última imagen no es publicitario y, a pesar de este hecho, se ha optado por incluirla porque refleja el carácter de protesta asociado al inglés.

En estos signos el estudiante de una lengua extranjera no sólo encuentra un reflejo de las normas culturales que se tienen que respetar y asimilar, sino que también puede aprender gracias a ellos las construcciones típicas de cada género textual y ampliar su vocabulario. De nuevo, recogemos una serie de fotografías con el fin de demostrar que se puede adquirir vocabulario mediante la asociación entre una palabra y una imagen:



Imagen 15: Zona Norte. Alicante (España)





Imagen 16: cafetería de la Zona Norte. Alicante (España)



Imagen 17: Zona Norte. Alicante (España)

### *3. Pintadas, grafitis, incisiones no publicitarias*

En primer lugar, cabría preguntarse qué se entiende por grafiti o pintada. En Pennycook (2009: 302) definen el grafiti como un arte transgresivo global que, aunque en un principio se vio como un acto de vandalismo, hoy en día debería ser considerado una manifestación de orgullo, apropiación y rebelión.

Ya vimos que en nuestra zona de estudio, la Zona Norte, la población hispanoamericana y magrebí era superior a la de cualquier otro grupo de inmigrantes (cf. Concejalía de Inmigración, 2016: 26-29), por lo que la presencia en los grafitis alicantinos de aspectos propios de la cultura de estos colectivos debería ser superior al resto. En las siguientes fotografías, reafirmamos la idea de que el PL manifiesta de forma física ese orgullo y apropiación del espacio de la que hace uso el otro para ganar la visibilidad que comentaban Pennycook (2009:307-310) y Pons (2012: 129-135):



Imagen 18: Zona Norte. Alicante (España)



Imagen 19: Zona Norte. Alicante (España)

Asimismo, gracias al PL el colectivo local puede aprender tanto que no es el único grupo que habita en una zona, como información sobre las actitudes religiosas (p.ej. Imagen 18: pintada de una mujer con hiyab) y sobre prendas típicas y costumbres (p.ej. Imagen 19: representación de un niño con un poncho tradicional).

No obstante, el uso del grafiti para expresar identidades tiene una doble cara, pues puede ser usado con fines discriminatorios. Ayuda a ilustrar esta situación la siguiente imagen, donde se lee “Alá pa tu casa”:



Imagen 20: Zona Norte. Alicante (España)

Lo más interesante de este análisis fue comprobar de primera mano que las actitudes xenófobas no sólo se presentan en el PL por parte del colectivo local hacia el extranjero, sino que también se manifiestan entre vecinos que comparten una etnia, cultura y religión común, pero que tienen preferencias políticas distintas. En las siguientes imágenes se puede leer: “som països catalans” y “joven español defiende tu nación”, respectivamente.



Imagen 21: Zona Norte. Alicante (España)



Imagen 22: Zona Norte. Alicante (España)



## Conclusiones

La realización de este trabajo ha permitido confirmar que todo hablante “competente” debe dominar las destrezas interculturales para poder ser considerado como tal. Sin embargo, también hemos podido comprobar que las guías y planes oficiales que cuentan con criterios evaluar la competencia intercultural son más actuales que el resto, como es el caso del MCER o el PCIC, disponibles en 2001 y 2007 respectivamente.

Además, en relación con lo anteriormente expuesto, el hecho de que estas guías sean tan actuales lleva consigo que las actividades para el ejercicio de los planteamientos interculturales todavía precisen de un mayor desarrollo, si bien es cierto que cada vez son mayores los esfuerzos que llevan a cabo los profesores y las instituciones para ponerlos en práctica. A modo de ejemplo, podríamos mencionar actividades como la de “Madrid Multilingüe”, donde Luisa Martín Rojo y Clara Molina motivaron a sus alumnos a estudiar el Paisaje lingüístico de Madrid para que, tras esto, fueran capaces de comprobar que Madrid es una ciudad multilingüe en continua transformación, y que este multilingüismo emerge en el paisaje, entre otras cosas, por intereses económicos (cf. Martín Rojo & Molina 2013: 34).

Asimismo, también se ha podido comprobar que gracias al estudio del PL, favorecemos tanto al desarrollo de la competencia intercultural, como a la capacidad autónoma de aprendizaje del alumno, potenciando así destrezas como la habilidad de planificación, análisis, crítica, etc., útiles no sólo a nivel académico, sino también en su día a día. Por lo tanto, los profesores estarían formando así a mejores hablantes y, al mismo tiempo, a mejores personas.

No obstante, la puesta en práctica del estudio del PL no sólo sería beneficiosa para el alumno, sino que el mismo docente debería participar también en la realización de estas tareas de investigación, ya que mediante el análisis de los planes de acogida, o con la simple observación de las pintadas, carteles y letreros, podría llegar a ser consciente de cuál es la cultura que se presenta en mayor proporción en la zona donde imparte clase. Esto le permitiría saber adaptar los materiales didácticos mediante ejemplos que todos fueran capaces de comprender, consiguiendo no sólo educar desde la interculturalidad, sino también de forma más eficiente.

En lo que respecta al aprendizaje de aspectos propios de la cultura española, hemos podido comprobar que el examen del PL es una técnica que permite al alumno de una lengua extranjera evitar situaciones incómodas motivadas por el desconocimiento de las convenciones sociales, salvando así las distancias con su interlocutor y librándose, de esta forma, de ejemplificar estereotipos negativos asociados a su cultura. Ejemplo de ello son los letreros en los que la administración informa sobre pautas de comportamiento que hay que seguir para una buena convivencia, o el hecho de que los grafitis en los que se manifiestan actitudes subversivas sean

más comunes en inglés que en español, lo que le permitiría comprender que es ésta la lengua que se prefiere para expresar actitudes de este tipo.

Finalmente, una vez puestas de manifiesto las ventajas del desarrollo de la competencia intercultural, me gustaría terminar este trabajo con la siguiente reflexión personal: ya que no tenemos la capacidad de detener el gigante económico que es la globalización, deberíamos ser capaces todos y cada uno de nosotros, a pequeña escala, de evitar que el desconocimiento motivado por la falta de formación sobre el otro genere actitudes de odio y rechazo.

### **Referencias bibliográficas**

Barros García, Benamí & Galina M. Kharnásova. (2012) "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual." *PORTA LINGUARUM* 18, pp. 97-114

Bernabé Villodre, María del Mar. (2012) "Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente" *HEKADEMOS* 1:11, pp. 67-76

Byram, Michael; Bella Gribkova & Hugh Starkey (2002) "Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers", pp. 1-35

Castillo Lluch, Mónica & Daniel M. Sáez Rivera. (2013) "Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico" *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 11:1, pp. 9-22

Gago, Emma. (2010) "El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE." *Analecta Malacitana* 29, pp. 221-239

García García, Pilar. (2004) "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas." *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)* 1, pp. 1-6

Gorter, Durk. (2006) "Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism." *International Journal of Multilingualism* 3, pp. 1-6

Landone, Elena. (2009) "Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza / aprendizaje del ELE." *MarcoELE revista didáctica español como lengua extranjera* 8, pp. 1-23

Leiva Olivencia, Juan José. (2012) "La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa." *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 1, pp. 1-24

- Marimón Llorca, Carmen. (2016) "Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera. La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)" *Revista Española de Lingüística Aplicada* 29:1, pp. 191-211
- Martín Peris, Ernesto. (2005) "La enseñanza de la gramática según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas" *Revista Carabela. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuesta para la enseñanza de E/LE (1)* 2:57, pp. 81-102
- Martín Peris, Ernesto *et. al.* (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Versión electrónica: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Martín Rojo, Luisa & Clara Molina. (2013) *Madrid Multilingüe: una ciudad en transformación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), pp. 1-37
- Morales, Fernando. (2000) "Globalización: concepto, características y contradicciones." *Revista Educación* 24:1, pp.7-12
- Paricio Tato, M<sup>a</sup> Silvina. (2014) "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *PORTA LINGUARUM* 21, pp. 215-226
- Pennycook, Alastair. (2009) "Linguistic Landscapes and the Transgressive Semiotics of Graffiti." En: Shohamy, Elana & Durk Gorter (eds.) 2009. *Linguistic Landscape Expanding the Scenery*. Nueva York: Taylor and Francis. pp. 302-310
- Pons Rodríguez, Lola. (2012) *El paisaje lingüístico de Sevilla: lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación de Sevilla, pp. 1-313
- Salaberri Ramiro, M<sup>a</sup> Sagrario. (2007) *Competencia comunicativa intercultural*. Consejería de Educación Junta de Andalucía, pp. 61-76
- Sayer, Peter. (2010) "Using the linguistic landscape as a pedagogical resource." *ELT Journal* 64:2, pp. 143-154
- Solís, Litza. (2012) "La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural." (PILC) *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11, pp. 1-12
- Trujillo Sáez, Fernando. (2005) "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua." *PORTA LINGUARUM* 4, pp. 23-39
- Uluç İşısağ, Korkut. (2010) "The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching." *Journal of Gazi Academic View* 4:7, pp. 1-10

Varios autores (Concejalía de Inmigración). (2016) *Plan de acogida y cohesión social de la ciudad de Alicante*. Alicante: Concejalía de Inmigración del Ayuntamiento de Alicante, pp. 1-96

Varios autores (Consejo de Europa). (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Versión electrónica: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Varios autores (Junta de Andalucía). (2010) *Manual de uso básico de la lengua española*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, pp. 1-266.

Varios autores. (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa, Instituto Cervantes. Versión electrónica: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

## Anexo

1. Aprendizaje mediante colores y formas
2. Inglés: lengua de prestigio
3. Presencia del colectivo extranjero en el PL y actitudes que se generan (i.e. rechazo o aceptación entre: población local – extranjera/ local – local)













### 1. Aprendizaje mediante colores y formas

ROJO			
Prohibición, restricción o peligro			
			
			
			







AZUL			
Obligación, indicaciones o servicios			
			
			
			







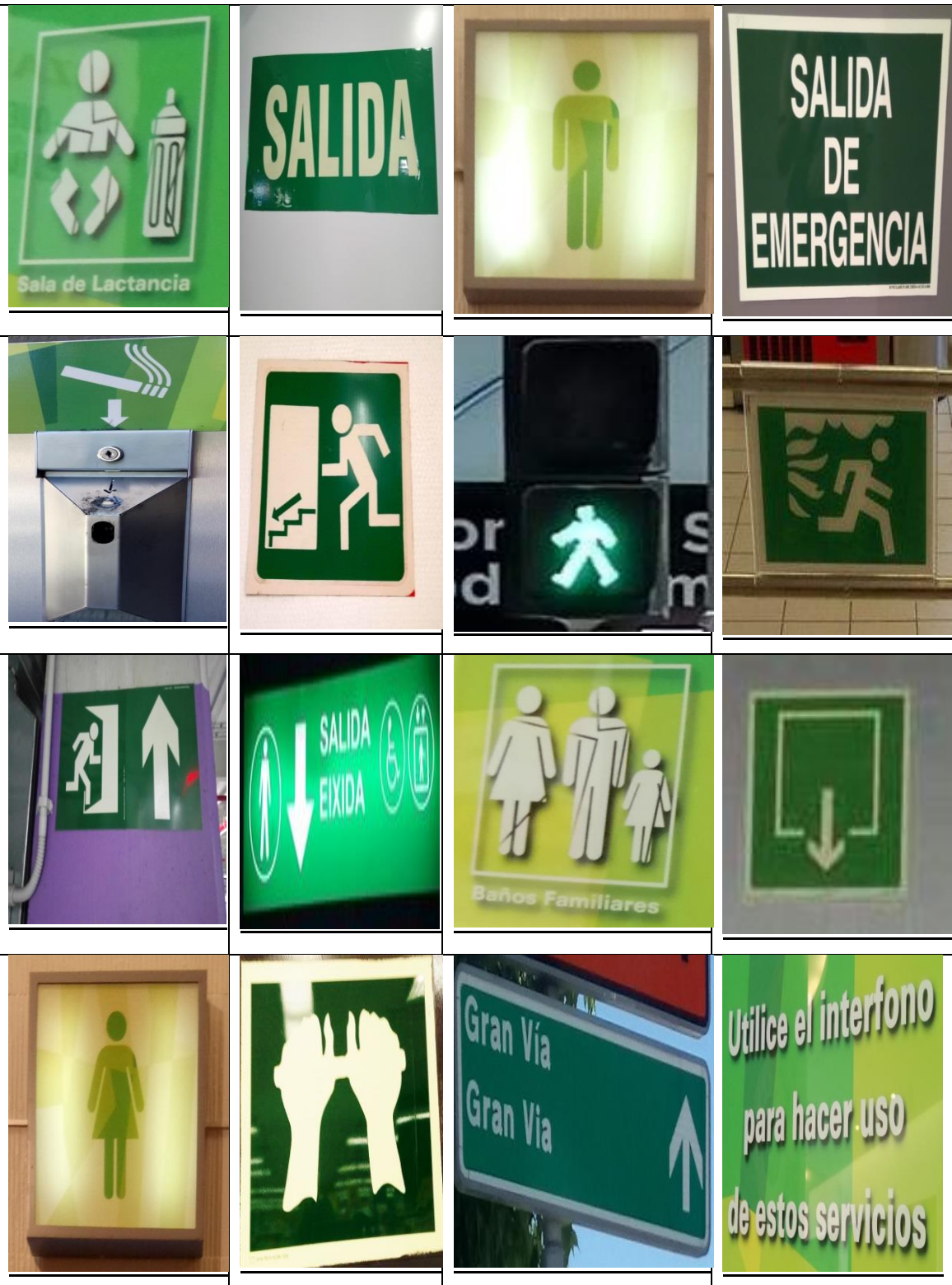
## AMARILLO

### Precaución



VERDE

Orientación, paso libre o instrucciones





2. Inglés: lengua de prestigio



3. Presencia del colectivo extranjero en el PL y actitudes que se generan (i.e. rechazo o aceptación entre: población local – extranjera/ local – local)







